

Meisel, Michael

Ist autonome pädagogische Wissensproduktion möglich? Zu Tenorths Angriff auf die Dogmatik der westeuropäischen Erziehungswissenschaften

Pädagogische Korrespondenz (1989) 6, S. 83-89



Quellenangabe/ Reference:

Meisel, Michael: Ist autonome pädagogische Wissensproduktion möglich? Zu Tenorths Angriff auf die Dogmatik der westeuropäischen Erziehungswissenschaften - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1989) 6, S. 83-89 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-93137 - DOI: 10.25656/01:9313

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-93137>

<https://doi.org/10.25656/01:9313>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@difp.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Essay

5 Michael Tischer

Veraltet die Halbbildung?

Überlegungen beim Versuch, die *Theorie der Halbbildung* zu aktualisieren

Dokumentation

22 Zur Re-Produktion von Halbbildung: Aus einer Seminar-Arbeit

Kältestudie I

24 Günter Rüdell

Aus dem Tagebuch eines kommunalen Bildungsplaners

Kältestudie II

33 Andreas Gruschka

Wie an schwache und mittelmäßige Schüler bei Klausuren gedacht wird

Aus dem Gestrüpp des Institutionalismus

41 schwänzen (ugs. für [die Schule u. a.] absichtlich versäumen) oder: Schulversäumnisse im Hinblick auf Arrestvermeidung

Das aktuelle Thema

43 Andreas Gruschka

Was soll man mit der Geschichte anfangen?

Über die Instrumentalisierung der unvergleichlichen Barbarei

Der Reformvorschlag

62 Rüpel

Mützen ab zum Gebet

Aus den Medien

70 Michael Parmentier

Der Rückstoß der Kamera

oder: Hat die fotografische Tätigkeit eine bildende Wirkung?

Über exemplarische Neuerscheinungen

83 Michael Meisel

Ist autonome pädagogische Wissensproduktion möglich?

Zu Tenorths Angriff auf die Dogmatik der westeuropäischen
Erziehungswissenschaften

Notiz aus der Fremde

90 *Rainer Kühn*

Mein Recht, Dein Recht

Marginalie zur versicherten Nachbarschaft

94 **Vermischtes**

95 **Mitteilung der Redaktion**

Michael Meisel

Ist autonome pädagogische Wissensproduktion möglich?

ZU TENORTHS ANGRIFF AUF DIE DOGMATIK DER WESTEUROPÄISCHEN
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN

I.

»Die Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik« ist »auch das Dokument einer heroischen, aber gleichwohl höchst funktionalen Anstrengung. Sie dokumentiert nämlich die permanente Anstrengung, als Pädagogik den Wissenschaften zu genügen, ohne ihnen zu verfallen.« Weit entfernt davon, in der so gekennzeichneten Ideologie pädagogischer Theorie ein Wahrheitsmoment zu gewahren, resümiert Heinz-Elmar Tenorth am Ende seines Beitrages zum Sammelband »Theorie als Passion«¹ so noch einmal ironisch-pointiert den Befund seiner Analyse.

Schon der Titel seines Essays, »Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente«, enthält ellyptisch den Vorwurf: Pädagogische Theorie war und ist im wesentlichen Dogmatik, nicht Wissenschaft. Anachronistisch bewahre sie eine heroische Haltung, obwohl »echte, reine« Theorie, eben Wissenschaft, mit ihrem »genuinen Zugang zur Wirklichkeit« ihr jederzeit mit Leichtigkeit vor Augen halten könnte, daß diese ihre dogmatische Theorie mit der pädagogischen Praxis nichts zu tun habe, mehr noch: zur mißlingenden Praxis in einem höchst funktionalen Verhältnis stehe. Ihr »Heroismus« bestehe in der ambivalenten Haltung zu den Sozialwissenschaften, deren Theorieangeboten sie sich einerseits »immer neu und exklusiv« öffne, um ihnen zu genügen, andererseits jedoch wieder eher »abwehrend, ja polemisch« gegenüberstehe – »so bleibt doch Distanz«, um ihr nicht zu verfallen.

Hinter Tenorths ironischer Kritik steht die Forderung, diese Ambivalenz aufzugeben, die Hinwendung zu den Sozialwissenschaften konsequent, ohne wenn und aber, ohne schlechtes Gewissen, zu wagen; in ihr nicht mißtrauisch die Gefährdung der eigenen Identität, gar die Drohung zu sehen, den heteronomen Sozialwissenschaften wehrlos verfallen zu müssen. Erst wenn sie diesen Schritt tue, käme sie wirklich zu sich selbst. Ihr Übel läge eben in dieser »Gleichzeitigkeit von Nutzung und Distanz«, in der der »tendenziell irreversible Prozeß der sozialwissenschaftlichen Transformation innerhalb der Pädagogik« wieder gebremst werde. Mit ihrem starsinnigen Beharren auf den mystifizierten »Besonderheiten der Pädagogik« lüge sie sich bloß unnötigerweise über ihre Systemfunktionalität in die Tasche. Damit behindere sie entscheidend, worauf es pädagogischer Theorie allein ankommen könne: an die Stelle des unbesorgten Theorieimports als *Rezeption* von Wissen über die Wirklichkeit seine *autonome Erzeugung* zu setzen. Der Einbau und die Transformation fremder, je nach Stand wissenschaftlicher Moden auszuwechselnder Theorieversatzstücke in ihr normatives Konzept führe nur zur Trivialisierung der sozio-

logischen Begrifflichkeit und stifte innerhalb der Erziehungswissenschaften die Verwirrung, die sie ja selbst zu Recht immer wieder beklage.

II

Der Gebrauch des distanzierenden Konjunktivs bei dieser Darstellung der Tenorthschen Position sollte zunächst nicht darüber hinwegtäuschen, daß Tenorth den Finger an die Wunde der Pädagogik legt. Jedoch hat ein zweiter Blick zu prüfen, ob der Anspruch, ihr die richtige Diagnose zu stellen, eingelöst wurde; ob diese Position sich nicht gar wesentlicher theoretischer Mittel begibt, die Wunde in ihrer Spezifität noch wahrzunehmen, indem sie sie als von der Theorie geschlagene erkennt.

Tenorths Angriff auf den Dogmatismus, auf das »normative Konzept«, auf die ihm fragwürdig erscheinenden »genuinen Fragen einer eigenständigen Pädagogik«, soll vor allem ihre geisteswissenschaftlichen Elemente treffen. Allein diese sind unverzichtbar. Nicht, daß die geisteswissenschaftliche Pädagogik über alle Kritik erhaben wäre! Nur muß sie an der richtigen Stelle getroffen werden; das Wahrheitsmoment auch in deren spezifischer Ideologie darf dabei nicht verloren gehen.

An ihr ist ja nicht zu kritisieren, daß sie die Idealgestalt dargestellt hat, auf die hin alle Bildung und Erziehung ausgerichtet sein soll, sondern einzig und allein, daß sie das Ideal als freischwebende Eigenexistenz formulierte, geschieden von dem, was die Gesellschaft aus ihm macht:

»Wenn das Ideal sich rein erst bestimmen läßt durch die Abschottung gegenüber dem wirklichen Leben, der Vergesellschaftung der Menschen in Arbeitsprozessen wie in denen der Schule und Erziehung, kann es auch nicht mehr mit dem wirklichen Leben vermittelt werden, es führt eine freischwebende Eigenexistenz. Diese Pädagogik hat nicht emphatisch argumentiert, indem sie den Anspruch auf Mündigkeit mit der Wirklichkeit konfrontierte und dabei postulierte, die Sache solle ihrem Begriff entsprechen. Wäre sie so vorgegangen, wäre ihr Begriff kritisch geworden. Es hätte sich daraus direkt die 'bohrende Rückfrage' (Blankertz) ergeben, was in der Gesellschaft denn daran hindere, daß Bildung die Menschheit allgemein wie jeweils jeden Einzelnen 'zu sich selbst befreie' (...) Theoretischer Anspruch und Wirklichkeit klaffen auseinander und führen doch ideologisch höchst bedeutsame friedliche Koexistenz.«²

Erst die treffende Kritik läßt neben dem ideologischen auch das Wahrheitsmoment geisteswissenschaftlicher Theoriebildung aufscheinen. Zwar läßt diese die »bohrende Rückfrage« vermissen, jedoch liefert sie z.B. im Begriff der Mündigkeit, die Substanz dieser Rückfrage, den Maßstab und den Anspruch, ohne den Kritik an der Wirklichkeit nicht möglich wäre, weil eine Differenz zwischen beiden nicht festgestellt werden könnte. Wer den Anspruch aufgibt, begibt sich jeder Möglichkeit substanzieller Kritik.

Tenorths Position ist hier allzu schwankend und zweideutig. Mal nimmt er die Ansprüche aufs Korn, ohne ihre Berechtigung widerlegt zu haben – ihre Unerfülltheit und scheinbare Unerfüllbarkeit in der Praxis reicht dazu keineswegs aus –, mal setzen seine Kritik und seine Postulate ausgewiesen oder unausgewiesen selbst solche Ansprüche voraus.

Tenorths Forderung nach »autonomer Erzeugung von Wissen über die Wirklichkeit« ist nur ein Beispiel dafür. Fielen Anspruch und Wirklichkeit zusammen oder würde der Anspruch gar eskamotiert, woher käme dann das Postulat nach Autonomie

des Wissens, wie wäre der Begriff der Autonomie, der als Wirklichkeit doch gar nicht existiert, überhaupt denkbar?

Hier rächt sich undialektisches Denken. Wer Autonomie des Wissens fordert, setzt Heteronomie der Bedingungen voraus. Wovon sollte das ein Wissen sein, wenn nicht von den heteronomen Verhältnissen? Was treibt das Bedürfnis nach Autonomie hervor, wenn nicht Heteronomie? So heteronom ist die Autonomie des Wissens.

III

Für die Theorie ergibt sich daraus die Konsequenz, die heteronomen Bedingungen als gesellschaftliche Verhältnisse zu analysieren, zu beschreiben, den Nachweis ihrer grundsätzlichen praktischen Veränderbarkeit zu führen; kurz: die materiale Erklärung für die unhaltbaren Zustände im Erziehungssystem einerseits und im ideologischen Verhältnis von pädagogischer Theorie und Praxis andererseits – also auch für mangelnde Autonomie ihrer Wissensproduktion – zu liefern. Ohne Reflexion auf die die Heteronomie konstituierenden Bedingungen keine Perspektive auf Autonomie. Autonome pädagogische Wissensproduktion bliebe also an die Reaktion auf die heteronomen sozialen Verhältnisse der pädagogischen Praxis gekettet: Autonome Theorie ist unter heteronomen sozialen Verhältnissen ein Unding.

Wird Autonomie der Theorie reduziert auf ein Nichtmitmachen bei der ideologischen Legitimation pädagogischer Praxis, muß sich diese Konzeption dem Verdacht aussetzen, bloß einen Machtwechsel innerhalb der scientific community unter dem Vorwand eines Paradigmenwechsels inszenieren zu wollen: Statt der in zwei Lagern verfestigten pädagogischen Wissensformen (die als »traditionelle ›philosophische‹ Pädagogik« die »Besonderheiten der Pädagogik« in einem separierten, nicht systematisch verteidigungsfähigen Begriff einer Sonderwissenschaft expliziert und mystifiziert« und diese Besonderheiten in ihrer genuinen Funktionsweise ebenso verkennt wie eine als »›moderne‹, sozialwissenschaftliche« Disziplin, weil diese jene Besonderheiten »an einem einheitswissenschaftlichen Begriff von Theorie« mißt und abwehrt) nun endlich pädagogische Theorie als Wissensform, die sich bewußt weder als »Theorie von und für Praxis« noch als »Handlungswissenschaft« versteht und unmittelbare Praxisrelevanz als Erkenntnis korrumpierenden und verzerrenden Faktor, als unwissenschaftlich, ausschließt. Einmal etabliert würde diese Wissensform allerdings zur eigenen Selbsterhaltung auf die entfremdete Praxis bestehen müssen, die ihre Existenzgrundlage abgibt.

Schließlich verrät Tenorth mit seiner Forderung nach Autonomie des Wissens *seinen* Dogmatismus, ohne den auch er nicht auskommt und die ihn zu einem Heroismus verdammt, der die Funktionalität des ersteren ein Stück relativiert. Das Postulat dokumentiert nämlich die permanente Anstrengung, als Pädagoge kritischer Wissenschaft zu genügen, ohne der positiv(istisch)en zu verfallen, was Funktionalität ohne Rest bedeutete.

Daß diese Anstrengung zu einem guten Teil auch Erfolge zeitigt, hängt wiederum mit seiner eben doch selbst »heroischen« Forderung nach »autonomer Erzeugung von Wissen über die Wirklichkeit«, mit dem dogmatischen Element seiner Position also, zusammen. Denn Autonomie des Wissens ist ein Dogma, das zur Kritik der

anderen Wissensformen einiges zu leisten imstande ist, an der zur Legitimation der Praxis herhaltenden wie an der von ihr sich allzu weit entfernenden. Doch ist diese normative Grundlage nicht geeignet, das von ihnen trotz allem zu Bewahrende und weiterhin zu Bedenkende zu berücksichtigen. So wird Tenorth zu einem eigenartigen Schwanken zwischen der Ablehnung und der Anerkennung bestimmter pädagogischer Begriffe gezwungen. Das erklärt, warum er einerseits gegen die »Besonderheiten der Pädagogik« polemisiert, wo sie »mystifiziert« werden, andererseits an diesen Besonderheiten aber doch festhalten muß, wenn sie einem einheitswissenschaftlichen Begriff von Theorie zum Opfer zu fallen drohen. Dabei entzieht er sich dem Problem, die Besonderheiten der Pädagogik konkret zu benennen. Ideale wie Mündigkeit, Emanzipation und Selbstregulierung scheint er höhnisch ablehnen zu wollen, weil er sie durch die pädagogische Praxis als widerlegt und uneinlösbar ausgewiesen sieht. Als pädagogische Besonderheiten, um die es ihm geht, sieht er reduktiv nur die Bedingungen an, unter denen Erziehung in der Praxis vor sich geht. Er übersieht, daß in diesen sich nur eine spezifische Spielart des gesellschaftlich falschen Allgemeinen sedimentiert hat, das dem scheinbar besonderen Bereich seinen vereinheitlichenden Stempel aufprägt – wie den anderen sozialen Bereichen auch. Die durchdringende Kraft des gesellschaftlich Allgemeinen relativiert die Besonderheiten zu einem Sekundären, Nachrangigen.

IV

Von seinem um Distanz zur Praxis, um Distanz zu ihrer Legitimation und Affirmation bemühten Standpunkt aus gelingen bedenkenswerte Einsichten in die geschichtlichen Abfolgen und Übergänge des Verhältnisses von pädagogischer Theorie und Praxis. So stellte Tenorth die Problematik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik schon in seinem Essay »Lehrerberuf s. (1986)³ in ihrer historischen Genese und weiterwirkenden Bedeutung dar: daß sie erfolgreich die durch die Reformpädagogik bewirkte Verunsicherung des pädagogischen Denkens abblockte und dem Lehrerberuf zu neuer Legitimation der eigenen Praxis verhalf, deren Handlungsfähigkeit restituierte; daß sie die Widersprüchlichkeit der Praxis nicht analysiert, sondern »ontologisiert, zur antinomischen und polaren Struktur verfestigt«: »Die geisteswissenschaftliche Kulturtheorie, die gesellschaftliche Institutionen als Manifestationen überzeitlicher Ideen auffassen kann und sie dann in ihrer sozial-normativen Geltung gegen politisch-historische Kritik immunisieren muß, wird so nicht nur unkritisch gegen die gesellschaftlichen, sondern auch gegen die professionellen Grundlagen, auf denen solche Institutionen ruhen.« Sie erfülle erfolgreich die Funktion der Stabilisierung professioneller Ansprüche nach außen, sei also im politischen Kontext und als Abwehr neuer religiöser oder parteipolitischer Sinnstiftung nützlich. In ihrer sozialen Funktion jedoch sei sie die szientistische Übersetzung einer professionellen Deutung der Wichtigkeit des Erziehungsgeschäftes und im Ergebnis eher eine Mystifikation als eine Theorie von Erziehung in der Gesellschaft.

So richtig es ist, daß die Idealisierung einer falschen Praxis diese durch die Ausformulierung der hohen Ansprüche, die sie zu erfüllen berufen sei, nur verlängert, also

kaum Distanz zu ihr zeigt, so falsch ist es, diese Ansprüche zu verwerfen – wie Tenorth es auch nicht durchhalten kann – statt der historisch-sozialen Konstellation, in der sie zur Legitimation herhalten müssen. Nicht die Ansprüche sind falsch und unhaltbar, sondern ihre Funktion, ihre Eingebundenheit in den Primat der Praxis.

Woher will Tenorth denn wissen, daß sie nicht einlösbar sind, wie wiederholt behauptet wird, wenn die Bedingungen nicht als veränderbar angesehen werden, die ihre Uneinlösbarkeit suggerieren. Hier ontologisiert die Tenorthsche pädagogische Version der Systemtheorie selbst, verfällt also eben dem Verdikt, das sie gegen die geisteswissenschaftliche Pädagogik aussprach: Das Ideal soll sich blamieren, weil es zu einem bestimmten geschichtlichen Zeitpunkt nicht unmittelbar realisierbar ist. Dabei blamieren sich doch eher diejenigen, die das Ideal losgelöst von den Bedingungen seiner Verwirklichung als unmittelbar einlösbar proklamieren; oder die es als eingelöst bezeichnen, trotzdem die Realität dem Hohn spricht; und zuletzt blamieren sich auch die, die – wie ab und zu auch Tenorth – aus Angst vor beiderlei Blamagen im Ideal den Schuldigen glauben gefunden zu haben, bloß weil es zu einem Zeitpunkt auftaucht, an dem die gesellschaftlichen Verhältnisse als Bedingungen seiner Konstitution auch seiner Einlösbarkeit widerstehen und es auch dazu benutzt werden kann, diesen Verhältnissen falschen Glanz zu verleihen.

Stattdessen wäre diese Instrumentalisierung der Ideale als Form gesellschaftlicher Herrschaft, als eine ihrer letzten Strategien zu durchschauen, die zugleich als Symptom ihrer geschichtlichen Bedrohtheit gewertet werden kann: Wer darauf angewiesen ist, sich mit den Kleidern seines Gegners zu behängen, um nicht erkannt zu werden, kündigt zwar von List, genauso aber vom eigenen Substanzverlust, vom Mangel an Vertrauen in die eigene Identität. Der Tribut des Lasters an die Tugend, der Herrschaft an die Freiheit, signalisiert das Nahen des eigenen Endes: Lernen die Menschen erst Schein und Sein, Anspruch und Wirklichkeit in der Weise zu unterscheiden, daß die Differenz zu Protest geht, indem sie die Realisierung des Anspruchs in der Wirklichkeit und die Veränderung der dem entgegenstehenden Bedingungen einfordern und sie dann gemeinsam in Angriff nehmen, dürfte auch diese listige Form der Herrschaft ausgespielt haben. Um diese Perspektive zu gewinnen, ist aber die Aufgabe des Anspruchs der denkbar schlechteste Ratschlag.

Tenorth selbst ist von der pädagogischen Emphase durchaus nicht so unberührt, wie er vorzugeben bemüht ist. Wie sonst ließe sich die zustimmende Anführung des Zitats von Luhmann verstehen, in dem die die Schüler entmündigende und unter Wert als »Trivialmaschinen« behandelnde Haltung der Lehrer kritisiert wird, die jenen ständig Fragen stellen, deren Antworten ihnen selbst längst bekannt sind? Und die Besorgnis um das Gelingen pädagogischen Handelns klingt auch dann noch – und erst recht – durch, wenn er, wieder Luhmann zitierend, auch die Möglichkeit eines »alternativen« Fragens ohne vorgefertigte Antworten entscheidend relativiert und den Pädagogen vorhält, daß sie derartige Desillusionen einfach nicht mehr zu rezipieren geneigt seien. Also: Pädagogischer Eros ist ihm nicht durchaus fremd; er scheint ihn nur hinter dem wissenschaftlichen ein wenig zu verschämt verborgen zu halten, weil er ihn rigoros von Wissenschaft getrennt halten will.

V

Wo für die Autonomie der Theorie gestritten wird, wo allzu selbstzufrieden die Distanz zur Praxis als Erfolg verbucht wird, gerät Theorie zum Selbstzweck, verschleierte Theorie, daß ihrer Kritik und ihrer relativen Distanz zur Praxis letztendes ein praktisches Motiv zugrundeliegt: das der bewußten Veränderung der sozialen Praxis und nicht nur das einer Veränderung der theoretischen Praxis. Autonomie nicht nur für die Theorie, sondern auch für die Menschen!

Dazu wäre der Blick allerdings – betont paradox formuliert und derart wohl kaum als »Beispiel für die Nutzung von ›Paradoxien als Elastizitätsreserven der Dogmatik« anführbar – pädagogisch-wissenschaftlich über die Grenzen der Pädagogik hinaus zu richten, um zu erkennen, warum die pädagogische Praxis der theoretischen Formulierung ihrer Ideale widerspricht und warum eine kritische Theorie der Pädagogik, eine negative Pädagogik also, die diesen Widerspruch reflektiert, nicht unmittelbar verwertbar ist. Erkennbar wäre dann auch, daß die gegenwärtig unhintergehbare Trennung von Theorie und Praxis und damit auch die Theorie (Wissenschaft) selbst Symptome des Übels sind, das die Pädagogik seit der Konstitution ihres Begriffs und ihrer Praxis vergeblich zu heilen sich abmüht, das aber allein ihre kritische Theorie zu benennen weiß. Und auch nur die Theorie weiß um sich selbst als Krankheitssymptom; die Praxis spürt vom Übel der Theorie zwar mehr als von ihrem eigenen, weil sie ihr die Rezepte verweigert, mißbraucht dieses Gespür jedoch, um sich ein scheinbar reines Gewissen zum Weiterwursteln zu schaffen.

Anmerkungen

- 1 Heinz-Elmar Tenorth: Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: D. Baecher u.a. (Hg.): *Theorie als Passion*. N. Luhmann zum 60. Geburtstag. S. 694–719.
- 2 Andreas Gruschka: Die aktuelle Lage der Pädagogik in Theorie und Praxis und die Aufgaben des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft. In: *Pädagogische Korrespondenz* 1, 1987. S. 7.
- 3 Heinz-Elmar Tenorth: »Lehrerberuf s. Dilettantismus«. Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In: N. Luhmann und K. E. Schorr (Hg.): *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main 1986. S. 275–322.